

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

6B36

**L'influence du style d'intervention
sur la relation éducative dans l'enseignement**

Louise Villeneuve
Formatrice



Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'INFLUENCE DU STYLE D'INTERVENTION SUR LA RELATION ÉDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT

Louise Villeneuve, formatrice

Dans un contexte éducatif l'établissement d'un climat de confiance est appelé à se développer entre l'enseignant * et les élèves. Ce climat se crée à partir de la façon dont l'enseignant aborde les élèves, la place qu'il leur accorde dans l'apprentissage scolaire, le temps qu'il consacre à les écouter, à les amener à développer leurs habiletés intellectuelles, à s'approprier la matière enseignée, à choisir des sujets qui se rapprochent de leurs préoccupations.

Ce climat de confiance ne peut se créer sans la collaboration des élèves tels que leurs désirs de participer activement à la vie de la classe, leurs façons de percevoir la relation de médiation — enseignant et élève —, et la relation d'étude — élève et connaissances à acquérir —, et la conscience qu'ils ont de l'importance du rapport enseignant-élèves.

Traiter des styles d'intervention, c'est aborder la façon d'être ou les attitudes qu'adopte l'enseignant auprès de l'élève et la réponse de ces élèves à l'encadrement pédagogique. C'est aussi parler des valeurs de l'enseignant qui se manifestent de façon plus apparente à travers les gestes quotidiens qu'il pose par ses choix de stratégies d'intervention ou encore par l'approche pédagogique qu'il privilégie. Par conséquent, les interventions auront une influence plus directe sur le cheminement des apprenants et sur le pôle autorité-confiance.

L'intervention selon Paquette (1985), se définit comme un acte volontaire qui comprend «une recherche d'effets, anticipés ou non anticipés¹» et qui influencent le développement de l'apprenant.

L'acte volontaire peut être d'agir POUR, SUR, SOUS, PAR, AVEC et CONTRE l'apprenant. Chacun de ces styles d'intervention influe sur la façon dont les partenaires vont s'investir dans la relation éducative. La typologie de Paquette (1985) démontre dans le prochain tableau les caractéristiques de chacun des styles ainsi que les effets qu'ils produisent sur l'élève.

Les différents styles d'intervention de l'enseignant et leurs effets sur l'élève

<p>Différents styles d'intervention de l'enseignant Le style POUR</p> <p>L'enseignant est convaincu qu'il sait quoi, quand et comment transmettre les connaissances, ce style qui s'apparente au style d'autorité autocratique², ou se voit comme l'unique transmetteur, ce qui l'amène à être décideur et exécutant des objectifs fixés.</p>	<p>Effets sur l'élève</p> <p>Le style POUR</p> <p>Ce style entraîne chez les élèves une passivité dans le processus d'acquisition de ses apprentissages. Ils ne peuvent s'approprier les objectifs à atteindre que s'ils prennent l'initiative de se fixer des objectifs à atteindre. Il satisfait l'enseignant seulement s'ils répondent aux résultats attendus.</p>
<p>Différents styles d'intervention de l'enseignant Le style SUR</p> <p>L'enseignant contribue en grande partie aux actions entreprises. Il conçoit qu'une intervention bien planifiée peut avoir un effet direct sur les attitudes et les réactions de l'apprenant. Pour contrôler la situation il établit des objectifs mesurables et observables. Ce style s'apparente au style d'autorité semi-autocratique.</p>	<p>Effets sur l'élève</p> <p>Le style SUR</p> <p>L'élève est perçu comme un exécutant et peu de latitude lui est donnée afin de ne pas compromettre les plans de l'enseignant. Celui-ci leur donnera l'impression qu'ils assistent à un cours où tout est tracé à l'avance.</p>

<p>Le style SOUS</p> <p>Ce style d'intervention accorde une faible contribution à l'enseignant. Il <i>peut proposer</i> une démarche à suivre, mais laisse les élèves décider de sa pertinence. Il est à l'écoute des besoins, préoccupations et intérêts des apprenants afin de bien saisir et répondre à leurs attentes.</p> <p>Ce style qui exige une grande confiance dans les capacités des élèves. Il est peu utilisé dans nos structures scolaires.</p>	<p>Le style SOUS</p> <p>Ce style peut amener chez l'élève une prise en charge de ses apprentissages. C'est eux qui déterminent s'ils effectuent ou non une demande auprès de l'enseignant. L'évaluation est en fonction de la satisfaction des résultats de la démarche.</p>
<p>Le style PAR</p> <p>Ce style fait en sorte que l'enseignant n'entre en scène qu'à la demande de l'élève. Son rôle consiste à le rendre responsable du déroulement du processus. Ce style s'apparente au style d'autorité laisser-faire où le pouvoir d'action appartient à l'apprenant. Du fait que sa prise en charge s'effectue à long terme et que l'enseignant doit généralement remplir son mandat à court terme, ce style se rencontre peu dans les institutions scolaires.</p>	<p>Le style PAR</p> <p>L'élève contribue fortement à la démarche. Il est le décideur et le réalisateur du processus. Les demandes qu'il adresse à l'enseignant pour résoudre certains problèmes lui sont retournées.</p> <p>L'évaluation est faite en fonction de la satisfaction de l'élève ou de son désir de mettre fin à l'intervention.</p>
<p>Différents styles d'intervention de l'enseignant</p> <p>Le style AVEC ou l'intervention interactionnelle</p> <p>L'enseignant et les élèves deviennent des partenaires qui contribuent au processus de formation. Les demandes et propositions émanent de part et d'autre. Ils décident conjointement de l'objet de travail, de son orientation et des périodes de révision.</p> <p>Ce style d'intervention nécessite un climat de confiance et de collaboration afin que puisse s'installer une synergie. Il s'apparente au style d'autorité démocratique.</p>	<p>Effets sur l'élève</p> <p>Le style AVEC ou l'intervention interactionnelle</p> <p>L'élève est coanalyste et codécideur des offres et des demandes. Ce style d'intervention nécessite que les protagonistes s'accordent mutuellement une crédibilité. Les résultats ne sont pas connus à l'avance; ils reposent sur l'évolution de la relation et des apprentissages, des capacités d'adaptation, de la créativité et de la spontanéité des partenaires.</p>
<p>Le style CONTRE</p> <p>Ce style se retrouve notamment lorsque l'enseignant reçoit un mandat auquel il n'adhère pas réellement et qu'il se sent contraint de remplir.</p> <p>Généralement, si les objectifs sont atteints les autorités scolaires sont satisfaites des résultats et n'attendent pas davantage du travail réalisé.</p>	<p>Le style CONTRE</p> <p>L'élève lui aussi est aux prises avec des normes à respecter. Il est généralement en désaccord soit avec le style d'évaluation, les travaux exigés, soit encore avec l'approche utilisée par l'enseignant. Il se conforme aux directives mais sans grande conviction. Cela peut influencer son degré de motivation ainsi que la prise en charge de ses apprentissages. Finalement, les deux partenaires se retrouvent peu engagés au regard des tâches à accomplir.</p>

Les jeux de pouvoir

Les élèves ont deux attentes précises envers l'enseignant: celle d'être juste envers chacun et celle d'être constant dans ses interventions pédagogiques.

L'aisance avec laquelle l'enseignant accomplit son travail lui permet d'atteindre un degré de cohérence plus élevé que s'il intervenait dans une situation contraignante. Il n'est pas rare qu'en situation de stress, la personne adopte un comportement défensif. Prenons l'exemple d'un enseignant qui enseigne un contenu de cours auquel il est peu familier. S'il camoufle son inexpérience par des jeux de pouvoir, ses décisions risquent d'être en contradiction avec son style d'intervention.

Les jeux de pouvoir sont des interactions qui se produisent entre deux ou plusieurs individus dans le but de préserver leur vulnérabilité ou de sauvegarder l'estime de soi. Leur utilisation est de l'ordre inconscient et demeure vraisemblable avec la réalité. D'ailleurs, c'est ce qui les rend difficile à détecter. L'utilisation d'un agenda caché auquel s'ajoutent des bénéfices secondaires constitue un autre indice pour repérer ces jeux. Exemple: l'élève qui dépose un travail incomplet et qui, craignant la critique de l'enseignant, lui souligne à l'avance de nombreuses insatisfactions à cause du manque de temps. Inconsciemment, l'élève peut se dire «tout le monde manque de temps mais ce n'est pas tout le monde qui est incapable!» Alors, il ne reste plus à l'enseignant qu'à souligner les aspects positifs de ce travail.

L'instauration de jeux de pouvoir entre les partenaires, brime la relation éducative et l'empêche d'évoluer sainement. Et les différents styles d'intervention peuvent susciter diverses réactions selon la personnalité et les attentes de chaque individu. Prenons un apprenant adulte qui a déjà une expérience de travail et qui s'inscrit au cours uniquement dans le but d'obtenir son diplôme. Il se sentira certainement à l'étroit et peu considéré avec un enseignant qui utilise le style POUR.

Quelque soit leur instigateur les jeux de pouvoir se manifestent comme une dysharmonie dans la façon d'utiliser ou de maintenir son pouvoir. Pour les rendre plus explicites, les différents jeux sont sélectionnés³ en fonction des styles d'intervention les plus courants et des avantages que retirent les parties impliquées.

Le style POUR

L'un des jeux qu'initie généralement l'enseignant qui utilise le style POUR, est:

«Cela s'est toujours passé ainsi et il n'y a pas de raison qu'il en soit autrement...»

Parce que le changement provoque l'insécurité et augmente le sentiment d'incapacité, la cristallisation devient un moyen de maintenir un contrôle sur les situations et les personnes. L'utilisation de ce style entraîne souvent la passivité, le manque d'initiative chez l'élève.

«Je sais mieux que vous»

Ce genre de propos est généralement tenu par un enseignant qui croit que la qualité de l'enseignement peut être assurée que par lui-même. Il conçoit difficilement que l'élève puisse contribuer à la transmission des connaissances

Les jeux de pouvoir sont parfois interactifs comme les suivants:

«Que feriez-vous à ma place?» ou «J'ai fait ce que vous m'avez dit de faire»

Pour éviter l'erreur, l'élève sollicite les connaissances et l'expérience de l'enseignant avant d'agir et applique directement ses conseils. Si cela ne fonctionne pas à sa satisfaction il peut toujours s'en prendre aux mauvais conseils prodigués par l'enseignant.

Le style SOUS

«Je suis trop occupé»

Les diverses tâches ou responsabilités reliées à l'enseignement servent d'excuses au manque de disponibilité ou à un cours mal préparé. L'enseignant l'utilise pour préserver son intégrité ou pour sauvegarder son image de compétence. Les élèves collaborent à ce jeu en se sentant soulagés devant le peu d'exigence de ce dernier.

«Vous êtes le meilleur enseignant»

La crainte d'encourir des remarques peuvent inciter l'élève à utiliser la flatterie: «J'évolue bien car j'ai le meilleur encadrement que l'on puisse souhaiter».

Ce genre de propos est gratifiant et rassure l'enseignant. Plus tard cependant, il pourra éprouver des difficultés à faire des commentaires sur la qualité du travail à l'égard d'élève si reconnaissant.

Le style AVEC

Devenir des collaborateurs et établir des rapports d'égalité n'est pas toujours évident et inconsciemment, les partenaires peuvent se prendre au jeu.

«La participation démocratique»

Dans ce jeu, les élèves suggèrent une idée pour favoriser leur évolution. Cette demande peut camoufler la peur de ne pas performer conformément aux attentes. Pour l'enseignant qui croit que l'élève doit évoluer à son rythme il peut être difficile de la refuser, au risque d'être perçu comme une personne autocratique, image de soi peu flatteuse.

Le style CONTRE

Ce jeu peut être amorcé tant par l'enseignant que par les élèves.

«La séduction par la subversion»

Placé devant des règles de fonctionnement exigées par l'administration, l'élève peut s'exprimer ainsi: «Quelle importance de répondre aux attentes. L'essentiel n'est-il pas que je sois là ici et maintenant et avec ma propre personnalité! » De cette façon, le stagiaire camoufle ses limites à respecter les règles établies. L'enseignant participe à ce jeu en partageant l'opinion de l'élève et se montre moins exigeant sur le respect de l'horaire, la tenue vestimentaire, etc.

Stratégies d'intervention

L'enseignant, qui se préoccupe de la qualité et de la cohérence dans ses interventions, est appelé à poursuivre une démarche réflexive et à utiliser quelques stratégies pouvant favoriser l'ouverture et les échanges. Ces stratégies visent essentiellement à gérer son insécurité ou son instabilité comme les variations dans ses attitudes ou ses valeurs.

La première stratégie consiste en une auto-observation de ses actions. L'un des points de repères de l'enseignant est lorsqu'il attribue les difficultés de parcours uniquement à l'élève. La prise de connaissance de la qualité des interventions permet d'agir sur la recherche de la cohérence interne car «la qualité de l'intervention ne peut s'analyser que par une simple satisfaction ou par une simple mesure de rendement.» (Paquette: 97)

Les sensations corporelles sont des indices précieux qui permettent d'identifier que nous percevons une situation comme menaçante. En effet, notre corps ressent l'émotion avant même que celle-ci ait pu monter à la conscience (le signal d'erreur perceptive, Glasser, 1982)). L'émotion trouve son origine dans le corps par la voie de sensations comme la colère qui se loge dans la nuque ou une émotion de peur qui vient contracter l'estomac. En cours d'intervention, ces signaux sont utiles puisqu'ils indiquent qu'une émotion est bloquée et qu'elle ne demande pas mieux que d'être nommée, exprimée, libérée.

Un autre outil que propose la psychosynthèse est la prise de conscience de la présence d'une subpersonnalité, c'est-à-dire la partie de l'individu qui prend le contrôle dans des moments de stress ou de vulnérabilité et qui place parfois la personne en situation de survie. Prenons un exemple: un enseignant qui adopte le style AVEC, et qui reçoit le rapport de recherche, incomplet de la part d'une équipe de travail. D'un commun accord les travaux devaient répondre à certains critères et même le temps de remise fut prolongé. Chaque membre de l'équipe utilise tous des raisons personnelles pour expliquer le manque de qualité de leur recherche. Pour un enseignant qui s'est rarement permis de tels écarts, peut vivre une grande frustration et se mettre en colère contre eux.

Au regard de la psychosynthèse⁴ l'enseignant serait amené à se poser la question suivante: «Quelle est la partie de moi qui réagit actuellement?» La réponse pourrait être, «le gars toujours à son affaire ou le perfectionniste» qui ne se permet pas d'écarts concernant ses engagements.

Jusqu'à présent «le perfectionniste» m'a permis d'obtenir la reconnaissance des autres, la satisfaction du travail bien fait, le développement de mes capacités d'organisation, etc.

Cependant, quelques désavantages apparaissent telles que la fatigue, parfois l'épuisement, peu d'heures ou de journées de repos, une intolérance envers les personnes qui n'ont pas le même degré d'exigence, etc.

En contre partie, cet intervenant a un côté laisser-faire ou un «petit paresseux» qui lui permet de ne pas se soucier du désordre de sa maison, des comptes en souffrance, de négliger un peu ses amis.

La valeur qui sous-tend ses actions est la recherche de la «Qualité» — qualité du travail pour le «perfectionniste», qualité de vie pour «le petit paresseux». Cependant au nom de cette «Qualité» l'enseignant entre dans une colère. Il oublie qu'en

utilisant la technique de rétroaction, il peut créer une ouverture avec les élèves et émettre ses commentaires en tenant compte, à la fois des ententes et de la réalité immédiate. Soulignons ici que toute réaction est justifiée et ne veut, par mes propos inciter l'enseignant et les élèves à outrepasser les ententes initiales, mais davantage à tenir compte de toute réaction vive, impulsive qui met la personne en contact avec la présence d'une subpersonnalité.

D'autre part, tout rapport éducatif n'est pas neutre. En présence de l'un et de l'autre, il se passe évidemment quelque chose! Le rapport d'autorité conféré à l'enseignant amène l'élève à faire ou non confiance à cette autorité. Ces partenaires sont appelés à interagir et à s'influencer selon leur rôle. Dans le rapport éducatif, le niveau de ces rôles⁵ introduit la question de transfert et de contre-transfert.

Le terme transfert est utilisé dans le cas où l'élève réagit à l'égard de l'enseignant comme si ce dernier était une troisième personne. Ce regard biaisé a pour effet de déformer la situation telle qu'elle se présente.

Le terme contre-transfert concerne les réactions de l'enseignant face aux comportements de l'élève. Le transfert et le contre-transfert peuvent être de sources positive ou négative comme des sentiments d'affection, d'admiration ou de colère, de haine qui sont activés et projetés sur la personne comme un film projeté sur un écran.

Ces notions sont très importantes en éducation et expliquent les revirements que peuvent vivre l'un ou l'autre des partenaires. Comme le mentionne Paré (1993): «Nous n'avons pas le choix d'être en transfert ou en contre-transfert. Cela se passe inconsciemment, et notre seule possibilité, c'est de le reconnaître lorsque c'est présent⁶.»

Quelques points de repères permettent à l'enseignant d'identifier qu'il se trouve en situation de contre-transfert. La liste présentée⁷ n'est pas exhaustive et reprend presque textuellement certains indicateurs que voici:

Lorsqu'à la suite d'une interaction l'enseignant éprouve des sentiments d'agressivité ou de dépression, de baisse soudaine d'énergie.

Lorsque l'enseignant ne respecte pas les échéances ou prolonge indûment les rencontres.

Lorsque l'intervenant éprouve peu d'intérêt, s'ennuie ou s'endort.

Lorsqu'il éprouve des sentiments d'affection très prononcés à l'égard de certains élèves.

Lorsqu'il encourage la résistance chez les élèves ou devient complice de leurs comportements parfois inadaptés.

Lorsqu'il veut que l'élève exécute rapidement ses apprentissages dans le but de s'attirer des éloges ou des appréciations.

Lorsqu'il y a des formes d'acharnements quelles qu'elles soient.

En somme, à chaque fois que les interventions ou les réactions dépassent la situation.

Conclusion

Quelque soit le style d'intervention utilisé, l'enseignant influe sur le cheminement des apprenants et sur la qualité de la relation éducative. Dans un contexte de stage supervisé, la proximité de leurs rapports fera que, tôt ou tard, les deux protagonistes vivront les phénomènes de transfert et de contre-transfert ou de jeux de pouvoir et ce, pour protéger leur intégrité. La seule stratégie valable demeure la prise de conscience de ses actions. Cette prise de conscience devient alors un moyen favorisant l'auto-observation et l'auto-analyse de sa pratique éducative et permettre ainsi le développement personnel et professionnel de l'intervenant, qui espérons-le, auront des retombées sur l'apprenant.

Notes et références

1. Cette partie du texte est basé sur le livre de PAQUETTE, C. (1985). *Intervenir avec cohérence*, Montréal, Éditions Québec/Amérique.
2. Cette typologie provient des auteurs suivants: BLAKE, R.R., MOUTON, J.S. (1980). *Les deux dimensions du management*, Paris, Éditions d'Organisation.
3. La liste des jeux de pouvoir est énuméré dans VILLENEUVE, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal, Éditions Saint-Martin, et tiré d'une traduction de DURANQUET, M. (1976). *La supervision en Service Social*. Toulouse, Privat, à partir de KADUSHIN, A. (1968). *Games People Play in Supervision, Social Work*.
4. ASSAGIOLI, R. (1983). *Psychosynthèse, principes et techniques*, Paris, Éditions de l'Épi.
5. PARÉ, A. «Transfert et contre-transfert en éducation», *Revue Intégration*, No. 17, juin, Centre d'intégration de la personne du Québec.
6. PARÉ, A. *Op.cit.* p.36.
7. Se référer au texte de PARÉ, A. *Op.cit.* p. 47-48, qui reprend un texte de BOUCHARD, M.A., NORMANDIN, L., FROTÉ, P. (1993). *Une approche «totaliste» pour introduire une grille d'analyse (GAC) des phénomènes de contre-transfert*, Université de Montréal, Université Laval. Texte inédit, 20 pages.